

LA SCRIPTORALITE AU SECOURS DE L'ECRIT EN ECHEC

Texte de travail, juillet 2001

Sylvie FREYERMUTH
Département de Lettres modernes et
Centre Michel Baude – Littérature et spiritualité
Université de Metz

INTRODUCTION

La question de l'oral et de l'écrit, telle que je la traiterai, est liée au milieu scolaire qui engage élèves et enseignants. Envisagée de la sorte, elle ne peut faire l'économie d'un constat, celui de la contradiction fondamentale qui oppose discours officiel et situation sur le terrain. En effet, les textes de réformes et d'orientations nouvelles se succèdent, les *satisfecit* issus des milieux ministériels et des mouvances didactiques en vogue laissent miroiter un élargissement des compétences des élèves (cf. le fameux « niveau monte »), alors que dans le quotidien de chaque enseignant, c'est le sentiment d'impuissance qui croît devant l'immensité de la tâche à accomplir pour enseigner aux élèves la maîtrise élémentaire de l'écrit. Or les derniers textes officiels mettent en avant l'acquisition de compétences argumentatives essentiellement orales au détriment (bien travesti) de l'écrit, comme s'il était possible de dissocier ces deux types d'apprentissage. Je n'entrerai pas plus avant dans une polémique qui n'a pas lieu d'être ici, mais ce constat de délabrement de l'écrit au profit d'un oral-roi (et d'ailleurs également peu maîtrisé) est encore plus manifeste dans les filières professionnelles.

PRESENTATION DU CORPUS

C'est ainsi que mes recherches ont porté sur un corpus constitué de textes produits par des jeunes gens de 15 à 17 ans (19 ans parfois), scolarisés dans des établissements professionnels d'Ile-de-France les préparant à un CAP. Les filières concernées sont variées (« plomberie » aussi bien qu'« art floral », par exemple), de même que la nature des textes étudiés. Le corpus se scinde en deux grandes catégories dont la première regroupe des textes à dominante narrative et descriptive¹. Ils correspondent à deux sujets proposés par les enseignants de français : 1) la description d'un endroit abritant un monument ; 2) la suite d'un récit ; pour ce second exercice, il était possible d'imaginer la suite d'un texte assez long extrait des *Histoires extraordinaires* d'E.A. Poe narrant la découverte d'une momie, ou bien les élèves pouvaient s'appuyer sur un très court passage extrait de la préface de *Lucien Leuwen* de Stendhal. La seconde grande catégorie comprend des textes à dominante argumentative de deux ordres : les premiers consistent en une réponse à un sujet proche des préoccupations des adolescents (la publicité, la drogue, les armes, la mode, la ville, Dieu) ; les seconds répondent à une question portant sur un texte étudié et s'enrichissent d'un commentaire sur un point précis.

Les problèmes relatifs au français sont encore plus importants dans le contexte des filières professionnelles où les élèves jugent inégalement de l'intérêt de cette discipline. Si la maîtrise du français est considérée comme fondamentale par une apprentie secrétaire, elle ne semble pas l'être pour un apprenti plombier qui arguera

¹ Il faut préciser avec E. Werlich (1975) et A. Petitjean (1989) qu'il est impossible d'isoler des textes de type pur, mais qu'il convient de parler de dominantes. L'hétérogénéité même de certains textes m'a conduite à abandonner le concept de typologie et à opter pour le système d'analyse en macro- et micro-séquences de J.-M. Adam (1987).

qu'il n'est pas indispensable de rédiger des « rédactions » pour installer un robinet. Bien que l'adéquation du contenu de l'enseignement aux impératifs du métier tel que les élèves le perçoivent soit intimement liée à la nature du corpus que je vais commenter, bien qu'elle pose un réel problème, je n'en ferai guère état ici. Ce qui importe et qui retient mon attention, c'est le constat global d'échec lié à ces performances scolaires, dont il faudra bien réussir à circonscrire les origines et la nature afin de pouvoir proposer des solutions.

LES HYPOTHESES

L'approche du corpus traité a été influencée, voire orientée par mon expérience pédagogique qui me rend toujours particulièrement attentive aux jugements des enseignants portés sur les travaux de leurs élèves, autant verbalement que par voie d'annotations en marge des copies. On y trouve une sanction constante de l'expression écrite, motivée par des dysfonctionnements orthographiques, syntaxiques et morpho-syntaxiques, des défauts de ponctuation, problèmes dont l'intrication ne tarde pas à créer un écran quasi-impénétrable entre la copie et son lecteur/correcteur. Au coeur de cet écheveau, le phénomène des incohérences anaphoriques demeure crucial en ce qu'il est le révélateur essentiel du mode de fonctionnement des textes produits. Ces « ratés » de l'écriture ont finalement constitué pour moi le signe qu'il fallait aborder ces entités « fautives » sur des postulats autres.

Considérant ces faits, je me suis demandé si les phénomènes d'incohérence anaphorique repérés dans le corpus relevaient strictement de l'écrit. En effet, le critère des traces matérielles fixées sur du papier est-il suffisant pour classer une production dans la sphère de l'écrit ? De nombreux travaux ont été consacrés à cette répartition oral/écrit (notamment F. Cornish, 1990 ; D. Delomier et M. Esquenet-Bernaudin, 1991 ; les travaux de Cl. Blanche-Benveniste , 1983, 1984, 1991, 1995, et du G.A.R.S. notamment) ; pour ma part, j'irai plus loin en postulant que ces productions d'élèves dits « en échec scolaire » ne fonctionnent ni totalement comme de l'écrit, ni totalement comme de l'oral, mais qu'ils relèvent d'un mode d'expression à mi-chemin entre ces deux pôles, mode que j'ai nommé « scriptoralité ». Cette nature hybride se manifeste dans les cas suivants : lorsque l'écrit représente un discours oralisé mentalement et transcrit simultanément, au fur et à mesure de sa conception ; lorsqu'il n'y a manifestement aucun recul ni re-travail par rapport à l'écrit, exactement comme il est impossible de revenir sur des paroles déjà prononcées pour les effacer et en proposer une autre version. D'ailleurs la relecture est souvent estimée comme superflue par les élèves, à en juger, entre autres, par les différentes graphies d'un même mot qui se succèdent tout au long d'un texte. Autrement dit, pour aborder ce nouveau mode d'expression, il sera nécessaire de prendre en compte l'activité mémorielle du producteur, activité qui se cristallise à l'intérieur de l'écrit et qui ajoute à la linéarité discursive une dimension en relief.

Je vais présenter quelques exemples qui mettront en évidence les problèmes les plus récurrents dans le corpus. Je traiterai essentiellement des phénomènes les plus visibles, les plus choquants pour un enseignant, ceux avec lesquels il aura le plus de mal à agir. Il s'agit de la ponctuation, des traits syntaxiques et morpho-syntaxiques, des incohérences anaphoriques et des marques d'une situation de communication orale conçue mentalement. Toutefois, le temps et la place qui me sont impartis me limiteront à l'exposé du premier et du dernier point.

1. LA PONCTUATION²

Dans le commentaire des exemples du corpus, j'emprunte la taxinomie de D. Bessonnat (1991).

1.1. LA PONCTUATION PHRASTIQUE

Cette ponctuation de base n'est pas acquise, et le couple point/majuscule ne va pas de soi.

A1-TIS-plombier :

-Non, je ne partage pas cette opinion car ce n'est plus une nouveauté de nos jours la publicité n'est plus la publicité comme au début du 20^{ème} siècle aujourd'hui la publicité est devenue un lancement de mode comme par exemple dans une publicité avec un joueur de basket qui porte une paire de chaussure (NIKE) après c'est une mode de jouer au basket avec cette paire de chaussure qui porte carrément son propre prénom au joueur (Jordan) sur la chaussure. (...)

Dans certains cas, les éléments obligatoires du couple point/majuscule deviennent facultatifs parce qu'ils sont dissociés et s'excluent mutuellement. Ainsi la majuscule apparaît lorsqu'il n'y a pas de point pour la précéder, et inversement, le point rend la majuscule inutile :

A46-2CAS :

Comme le dit l'Auteur dans le texte la communication règne au XX^e siècle Mais pas la véritable communication. celle qui règne à notre époque, c'est en majeure partie l'informatique et l'électronique.

Est-ce vraiment un bien pour l'humanité A mon avis je ne pense pas

Non, je ne dis pas qu'elle n'est pas pratique.

Certains cas extrêmes montrent un emploi anarchique de la majuscule :

A84- 1CMBA :

Ce comportement Ne semble pas VRAIMENT NORMAL ; Parmi les Jeunes.

Car il n'est pas possible de rester :

A la MAISON a Rien faire.

Par ce que les Jeunes Veulent travailler (accent barré sur er) pour toucher un peu d'argent.

[...]

En revanche, il est des cas diamétralement opposés dans lesquels le point segmente de manière abusive, et perd donc tout autant sa validité de marque-borne phrastique :

² Je n'aborderai pas ici les différentes théories développées à ce sujet. J'indique néanmoins le n° 45 de *Langue française* (1980) consacré à la ponctuation. Précisons encore que deux grands courants se sont affrontés jusqu'à nos jours : l'un voyait dans la ponctuation une nécessité au service de la clarté et de la logique, l'autre lui attribuait un rôle essentiellement respiratoire. N. Catach, qui est à l'origine de la remise à l'ordre du jour de la ponctuation dans les années 70, montre que d'un point de vue diachronique, la ponctuation, dans la valeur que nous lui connaissons actuellement, est un phénomène relativement récent issu d'une transformation profonde de la notion de lecture. Au Moyen Age et jusqu'à la première moitié du XVI^e siècle, il est inutile de ponctuer un texte puisque celui-ci est exclusivement lu à haute voix par celui qui l'a produit ou reproduit. La connaissance d'un texte se fait en effet rarement en différé par un lecteur solitaire et étranger au texte. Jusqu'au XVIII^e siècle, elle sert à signaler les passages où l'on peut/doit reprendre son souffle. On peut également consulter *Langue française*, n° 81, 1989, sur la structuration des textes.

A10- Term IS-Plombier :

Alors je pense que ça peut faire.

Faire montrer l'ambiance du parc à la personne. Mais il y a aussi de la publicité.

manconger, qui montre des choses, qui ne se réalisent sûrement pas, par exemple, la publicité sur la lessive. Mir, expresso, qui dit que je laisse mon linge, à trahir puis, quelle que soit l'heure, après, et plus aucune trace. Oui je pense que ça, c'est une publicité manconger donc en guise de conclusion je pense, que, la publicité, est, une des, Meilleure, chose que le monde a connue car ça permet aussi d'attirer l'attention des gens, sur, ce qu'il achète.

Comment interpréter un tel manque de ponctuation de base ? La méconnaissance de la notion de phrase me paraît d'autant moins plausible que les jeunes élèves apprennent à maîtriser celle-ci en premier, même si, par ailleurs, sa définition théorique peut être problématique. Ils en pratiquent plutôt une appréhension empirique. J'avancerai donc l'explication suivante : les producteurs des textes qui présentent des défaillances de ponctuation ne se comportent pas avec l'écrit comme tel. Ils notent leurs textes non pas dans le but d'un décodage par un lecteur autonome, ils les écrivent comme s'ils le parlaient mentalement, ce qui rend du coup superflue une ponctuation imposée par les règles de l'écrit. Ce poids de l'oralité peut s'apparenter à la conception qu'a N. Catach du texte et qui rappelle indubitablement la fonction de la ponctuation au Moyen Âge, à savoir que l'écrit n'est pas l'aplatissement de ce qui serait oralisé ; il garde au contraire la marque du locuteur, au sens étymologique du terme : « *En règle générale, lecture orale et lecture visuelle, langue orale et langue écrite ne faisaient qu'un* », (N. Catach, 1991, p.51).

En effet, on doute que le producteur du texte A1 ignore tout de la ponctuation et lise son texte d'un trait comme l'y contraindrait l'absence de points et de virgules. Mais il se peut qu'il la juge inutile parce que lui-même comprend de quelle manière il segmente les séquences. Comme nous le verrons plus loin, l'élève-scripteur se met en quelque sorte en scène dans une situation de communication imaginaire dont lui-même et son professeur seraient les principaux partenaires. Fort de cela, l'élève ne pense plus du tout que l'enseignant se retrouvera en situation de décodage différé. Bien au contraire, il se place dans une espèce d'immédiateté de la communication, peut-être sous l'influence même des techniques audio-visuelles qui gommant l'aspect différé de la diffusion du message. On pourrait aller jusqu'à dire que les textes tels qu'ils sont produits par les élèves sont la livraison d'une « *genèse* », d'une « *production langagière profonde* », pour reprendre les termes de N. Catach (1991), « *à partir du niveau synthétique oral/écrit/langue, où l'on peut penser que les différences entre écrit et oral sont peu importantes ou ignorées.* »

Quant à l'exemple A10, il illustre une espèce de retranscription simultanée, puisque le phénomène de segmentation abusive, en l'occurrence l'omniprésence de points, révélerait l'élaboration d'une argumentation qui avance par à-coups. Cette possibilité me semble renforcée par l'irruption, au milieu de passages hachés par des points, d'autres passages non ponctués qui correspondent soit à des expressions toutes faites, soit à des formules préalablement apprises dans les cours de français.

Cette osmose entre la production spontanée orale et l'écrit est particulièrement visible dans les textes argumentatifs contrairement aux textes narratifs pour lesquels la conscience de la littérarité de l'écrit est forte chez les élèves, comme en témoigne par exemple l'usage intempestif du passé-simple sous des formes aussi variées qu'incongrues.

1.2. LA PONCTUATION POLYPHONIQUE

Ce type de ponctuation, qui comprend les parenthèses, les tirets et les guillemets d'introduction du discours rapporté au style direct, fonctionne comme une ponctuation de base, puisque ses signes marquent des bornes aussi fortes que le couple majuscule/point délimitant la phrase. Simplement elle a pour vocation, comme l'indique son appellation, de faire entendre une autre voix (cf. les travaux d'O. Ducrot sur la polyphonie énonciative), ou bien de faire entendre une voix identique, mais sur un plan énonciatif différent. Aussi, J. Anis (1988) et D. Bessonnat (1991), parlent-ils de décrochage énonciatif. L'exemple suivant est éclairant à ce sujet :

A76- 2PLO :

[...] pour définir leurs idée, a se faire plaisir, pour flambé et aussi quelque fois pour faire comme les autres. (parce-que lui il là alors moi je le veut). [...]
certainnes fois sabillé Bisarement la honte devant tout le monde ; en plus ils n'ont pas Honte ; (la mode serai de se maitre Un slipe sur la tête (*deux ratures*) certaine personne le fairais).et il y a des gens qui ne font que sa de se montrer en spectacle. Moi je partage le goût de certaine personne mais pas toute....etc.

Le premier segment entre parenthèses apparaît ici comme l'explicitation exemplifiée de l'expresison « faire comme les autres » ; quant au deuxième, il développe le sens de l'adverbe *Bisarement* , à savoir s'habiller en se mettant un slip sur la tête. Dans l'un et l'autre cas, le passage parenthétique a un rapport direct avec le cotexte précédent, mais du point de vue de la pertinence de la ligne argumentative, il est secondaire et fait partie d'une « *strate discursive* » différente (J. Anis, 1988 et D. Bessonnat, 1991).

La maîtrise des guillemets reste elle aussi incertaine. Les anomalies se trouvent naturellement davantage dans les passages à dominante narrative qu'argumentative, parce que, par nature, ils se prêtent mieux au discours rapporté au style direct. Généralement, les élèves rapportent des propos entre guillemets, mais sans délimiter le moindre encadrement au sens où l'entend M. Hickmann (1990 ; 1991). En effet, manquent souvent les formules du type *X a dit* , un SN qui se réfère au locuteur, un SN qui se réfère à l'interlocuteur, les vberbes de citation, autrement dit, « *un certain nombre d'éléments qui forment un contour autour de la parole rapportée dans le discours* ». en voici une illustration :

TN 11 (filère non précisée) :

[...] Dring ! C'est le docteur chery. « Bonjour monsieur Laly
« Bonjour, Madame, ou est votre mari. »
« Il est dans la chambre, couchee dans son lit. »
« Bonjour, Monsieur Antony, comment allez-vous ? »
« Paouf, Paouf, mal très mal , monsieur paouf Laly, j'ai la tête qui tourne. »
« Bon, je vais vous examiner, vous avez 40° f, je vais vous proposer Le quinquina qui est un médicament très puissant contre la fièvre, Bon je vous ecrie ça sur une ordonnance et le vous ecrie le prix 180F madame.
« Merci, Monsieur Laly, au revoir. »
« Aurevoir, Monsieur, madame, Bonne soir. »

La première phrase de cette séquence concatène trois éléments : l'onomatopée de la sonnerie, une prise de parole de Madame Antony, et entre guillemets, le salut au medecin, dont on ne connaît l'auteur qu'après avoir lu la réponse du medecin. Tout est en quelque sorte nivelé sur la même plan, et les guillemets ne marquent que les échanges du couple Antony avec le tiers, c'est-à-dire le docteur Laly.

Enfin, voici un extrait que je livre pour son aspect remarquable concernant l'absence totale de marques de discours rapporté :

TN16- 3 PVR- Peinture /Vitrerie :

La Quinquina

[...] Au bout d'un moment quelqu'un frappa à la porte d'entrée, l'homme très malade demanda qui est à la porte s'yl vous plaît. Une dame lui répondit ses la bonne fée, l'homme alla ouvrir la porte allez-y rentrée mademoiselle. La bonne fée lui dit vous êtes gravement malade qu'avez-vous justement, l'homme lui répondit j'ai une fièvre terrible. La dame lui dit il faut prendre du quinquina l'homme lui dit j'arrête pas d'en prendre et cela me fait aucun n'effet, la femme lui dit je vais vous preparez de la vraie quinquina avec des bonnes herbes et de la morue [...]

Le texte continue de la sorte sans qu'aucun décrochage ne se manifeste, et l'on voit à quel point il est aplati, comme prisonnier d'une même coulée. Dans l'ensemble du texte, aucune ponctuation ne vient signaler les changements de locuteur ; seul le SN associé au verbe de citation (ces verbes sont peu variés) indique la source de l'énonciation.

En résumé, on remarque, à travers ces emplois atypiques de ponctuation polyphonique, que les élèves conçoivent mentalement leur scénario et règlent la mise en scène de l'intervention de leurs personnages. Or cela n'est pas matériellement retranscrit dans les conventions de l'écrit, comme si le seul fait de visualiser nettement mentalement était suffisant. C'est en ce sens que je veux parler de modalité *scripturale*, c'est-à-dire un procédé d'écriture dont la surface présente des carences qui peuvent être compensées par une activité mentale reproduisant une situation de communication orale allant peut-être même jusqu'à l'audition purement intérieure des différentes voix.

Quant aux parenthèses, telles qu'elles sont utilisées par les élèves (je suis loin d'en avoir fait la description exhaustive, faute de place), elles montrent que l'écrit est une retranscription quasi-simultanée et non retravaillée de ce qui est en cours de conception, puisque les rajouts ainsi mis entre parenthèses viennent modifier le cours du propos. Cela dote le texte d'une profondeur que je rapproche du phénomène de stratification de la cohérence.

1.3. PONCTUATION SECONDAIRE OU INTRAPHRASTIQUE

Contrairement à la ponctuation de base dont les anomalies touchent l'ensemble des textes du corpus, la ponctuation secondaire est essentiellement déficiente dans les textes à dominante argumentative et descriptive. On trouve une quasi-absence de virgule et point-virgule. Ainsi, un texte de 150 mots environ comporte une seule virgule, qui apparaît dans une énumération. L'extrême opposé est possible aussi, à savoir la segmentation abusive à l'intérieur d'une phrase.

Dans l'ensemble, les élèves ne reproduisent pas les marques qui distinguent les différents syntagmes et leur fonction spécifique, ni les pauses d'oralité. Or si les élèves en question devaient lire leur texte, on peut parier qu'ils sauraient parfaitement où marquer une pause, et il est douteux qu'au moment de la conception et de la transcription, ils aient eu en tête un continuum sonore. Je pense donc que l'indication de ponctuation secondaire ne leur apparaît plus nécessaire parce qu'elle est clairement présente mentalement³.

Néanmoins, il arrive aussi fréquemment que ce type de ponctuation soit utilisée à contre-emploi. En témoignent les exemples suivants :

³ Il serait intéressant de voir si les élèves sont capables d'oraliser leur texte sans difficulté après des laps de temps variables.

A5- Term CAP IS- Plombier :

[...]

« Adidas » : (habillement) est un nom de grande marque ; qui est répandue dans le monde entier.

[...]

« Mire couleur » : est une lessive, qui montre aux gens que cette lessive peut rendre leur linge propre.

A6- Term CAP IS- Plombier :

On les voit particulièrement ; dans les journaux, sur les terrains de sports, sur les affiches et surtout à la télévision et à la radio.

Les élèves qui produisent ce genre de texte ont bien une connaissance des normes de l'écrit qui leur indiquent qu'il est nécessaire de ponctuer à l'intérieur d'une phrase, mais en même temps, ils n'en maîtrisent pas les conventions, de telle sorte qu'ils ont du mal à passer d'une certitude théorique à un usage pratique.

1.4. CONCLUSION PARTIELLE

Tous les phénomènes décrits dans cette section concernant la ponctuation de base et la ponctuation secondaire ne peuvent, à mon sens, se contenter d'une explication grammaticale traditionnelle qui, se fondant sur des textes en tant qu'unités achevées, complètes et autonomes, viserait davantage à invalider qu'à rechercher des causes ailleurs, en l'occurrence dans la dimension, mémorielle. C'est donc par l'affirmative que je réponds à la question posée par J.-P. Jaffré (1991) sur le rôle de la ponctuation dans ses rapports entre l'écrit et l'oral : « *La ponctuation est-elle seulement logique et sa légitimité se limite-t-elle à la seule forme graphique du texte ? Est-elle aussi -ou surtout- la marque, à l'écrit, d'une oralité ?* »

Non seulement j'estime que la ponctuation est la marque d'une oralité, mais son absence-même ou son emploi hors-norme sont des indices, entre autres caractéristiques, de la validité du mode d'expression *scriptoral*. Cette proposition me conduit à aborder la ponctuation sous un angle psycholinguistique.

2. APPROCHE PSYCHOLINGUISTIQUE DE LA PONCTUATION : UN PROCESSUS DE LINEARISATION

Les études menées dans le cadre de la psycholinguistique mettent en relief le rôle de la ponctuation dans le passage à l'écrit. Pour cette question, on évoquera notamment les travaux de M. Fayol *et alii* (1989, 1991, 1994 a et b).

Dans la communauté des psycholinguistes, un consensus règne sur la nature de l'écrit qui apparaît comme le passage d'une représentation pré-linguistique à une réalisation langagière. Les avis divergent quant au mode de fonctionnement de cette représentation et les liens qu'elle entretient avec la réalisation langagière. Toutefois je n'entrerai pas dans ce débat, faute de temps. Pour ma part et avec M. Fayol, je conçois le passage à l'écrit comme un processus de linéarisation (la production) qui fonctionne par le truchement de la phrase et/ou proposition constituant les unités de traitement. Cette unité de base est maintenue en mémoire de travail (MT) littéralement jusqu'à la fin de son élaboration. Une fois élaborée, elle est évacuée de la MT (afin de libérer cette dernière), et recodée sémantiquement pour être rangée en mémoire à long terme (MLT). L'élaboration d'une nouvelle unité gérée en MT peut recommencer.

En ce qui concerne la ponctuation, M. Fayol (1989) pense qu'il est nécessaire de s'échapper du cadre « classique » des analyses de linguistique et psycholinguistique qui

traitent le problème au niveau purement phrastique, unité qui n'est pas en soi pertinente. Il faut au contraire lier la ponctuation aux contraintes inhérentes à la production langagière, et replacer la problématique de la ponctuation dans le cadre de la *linéarisation*, c'est-à-dire du passage du « modèle mental », non nécessairement linéaire, à une structure purement linéaire qui ne souffre aucune superposition, contrairement à la musique par exemple. Selon M. Fayol, « *au début de l'apprentissage de l'écrit, la ponctuation n'est utilisée ni de manière phrastique ni de manière aléatoire. L'analyse attentive des productions révèle qu'elle tend à apparaître à des emplacements bien déterminés. Elle se manifeste tout d'abord, notamment chez les plus petits, lors du passage d'une énonciation à une autre. [...] Elle se manifeste ensuite, dans les narrations, aux frontières des épisodes.* » Ce phénomène que M. Fayol circonscrit aux jeunes apprenants se retrouve pourtant très fréquemment dans les textes de mon corpus élaborés par des élèves qui devraient en principe maîtriser la ponctuation depuis de nombreuses années.

Cette défaillance de la ponctuation interpropositionnelle peut être analysée à la lumière des hypothèses de M. Fayol et alii (1989) selon lesquelles « [...] *il existe, en surface, des traces du degré de liaison entre groupes d'idées. Ces traces sont constituées de l'ensemble des marques de ponctuation, et, au moins en partie, du paradigme des connecteurs interpropositionnels.* » Il affirment également que « *la ponctuation interpropositionnelle marque, en surface, le degré de liaison (ou de 'coupure') entre propositions adjacentes. Par là-même, elle signale la force des relations inter-événements ou inter-états établies dans le 'modèle mental' de la situation décrite.* » Ils en concluent que « *le déterminant de la fréquence et de la 'force' de la ponctuation serait moins le texte lui-même que le 'modèle mental' de la situation décrite.* »

Il est fait indirectement référence, par le terme *surface*, à une notion de profondeur dans laquelle on trouverait des liens qui structurent les idées, hiérarchie qui constituerait la représentation pré-linguistique. Le texte ponctué serait donc le résultat du processus de linéarisation de cette structure⁴, et la ponctuation en elle-même consisterait donc en un dispositif de marquage du degré de relation que partagent les éléments juxtaposés dans le texte au niveau de la représentation en mémoire. Quant à la planification textuelle, elle se fait

d'abord au niveau local, puis pas à pas, s'organisent les contenus de la représentation en mémoire. La production d'un texte met en jeu un travail en relief, si l'on peut dire, puisqu'il « *nécessite l'élaboration de plans de différents niveaux préalablement à la mise en mots* » (J.-M. Passerault, 1991). L. Chanquoy et M. Fayol (1991) estiment d'autre part que l'étude des pauses, qui sont quantifiables et mesurables, est un moyen privilégié d'étude de la planification. On peut en inférer l'existence de certaines opérations : récupération des informations, organisation, choix lexicaux et syntaxiques, etc.

⁴ L'apparente simplicité du processus de linéarisation ainsi résumé ne doit pas masquer la complexité dans l'exécution réelle de la procédure. Ainsi, M. Fayol (1991, p ; 110) fait cette mise en garde : « *Researchers today know that we are not dealing with a single, uniform procedure whose application lends to an improvement in the final product. On the contrary, text reviewing and potential revising both involve a number of activities that are complex in themselves : reading for evaluation, diagnosis, selection, etc.* »

2.1. PONCTUATION ET DEGRE DE LIAISON EN PRODUCTION

Je vais examiner quatre exemples de défauts de ponctuation qui peuvent être éclaircis à la lumière de ce processus de linéarisation en production.

A40- 2CAS :

Plus la communication se sert de matériaux sophistiqués, plus elle est facile donc elle est rendue beaucoup plus enrichissante.

Une simple communication, c'est-à-dire une communication qui ne met en œuvre tous ces moyens techniques et modernes, que nous offre le progrès, certaines choses peuvent nous échapper, des signes ou des mots qui passeraient inaperçus alors qu'ils ont aussi leur importance, alors qu'une communication moderne permet de définir tout ce qui est dit et permet une meilleure compréhension d'autrui même si parfois les moyens de communication peuvent nuire à notre vie personnelle, comme par exemple les téléphones avec la télé (même si il ne sont pas encore sur le marché)

Une communication moderne permet aussi l'enrichissement de la culture de chacun parce que plus moderne donc plus efficace (je pense)

En Amérique, surtout en ce moment pour les élections présidentielles, la communication joue un grand rôle, elle sert à faire passer des messages, des informations, des images et elle est à la portée de tous, ce qui veut dire que tout le monde peut s'en servir.

Conclusion → Une simple communication aurait été moins efficace, et peut-être que certains messages n'auraient pas été aussi bien compris qu'avec une communication moderne.

Dans cet exemple, il est frappant de constater que les seules phrases à peu près bien construites, c'est-à-dire dans les normes grammaticales, sont celles de l'introduction, du dernier paragraphe et de la conclusion, à l'inverse du développement. Dans cette partie centrale, la phrase est signalée par l'emploi de la majuscule et le retour à la ligne ; seule la phrase qui clôt le développement comporte la majuscule *et* le point, comme pour signaler la passage à un autre type de séquence, ce qui est d'ailleurs indiqué et matériellement complété par une flèche.

Dans notre exemple A40- 2CAS, le dysfonctionnement de la ponctuation du développement tient au degré d'imbrication et de liaison d'une idée à une autre. Ainsi, la première séquence oppose la nature de la *communication simple* à celle de la *communication moderne* ; l'opposition étant perçue comme un lien qui unit fortement ces deux entités (on ne peut marquer les différences d'un élément que relativement à un autre), cette séquence ne comporte aucune ponctuation interphrastique, mais de nombreuses virgules. La *communication moderne* présente dans la première séquence annonce la deuxième séquence, très courte, qui est signalée par une majuscule en tête de paragraphe. Là encore, il n'y a aucun point de clôture. La dernière séquence consacrée à l'Amérique commence elle aussi par une majuscule et exemplifie le propos précédent ; elle se termine par un point qui signale le passage à la conclusion. De la sorte, nous voyons apparaître dans la matérialité du texte le degré de liaison entre les idées et donc les procédures qui ont guidé l'élaboration du texte⁵. Autrement dit, ces textes d'élèves sont insatisfaisants, car leurs scripteurs ne sont pas parvenus à gommer les procédures de productions pour atteindre ce qu'attend un enseignant, à savoir un texte écrit compris comme un produit fini lissé.

⁵ Il faut préciser que le rôle de la ponctuation se complète de celui des organisateurs textuels.

2.2. REPARTITION DES PARAGRAPHES ET REMISE EN QUESTION DE LA NOTION DE PHRASE

Après la question de la ponctuation, il convient d'examiner le mode de planification du texte en production. Ce critère entre aussi en considération dans l'appréciation de l'échec ou de la réussite d'un écrit. Dans le corpus étudié, deux cas de figure se présentent. : le texte morcelé et le texte monolithique.

LE TEXTE MORCELE

A46. 2CAS :

Comme le dit l'Auteur dans le texte la communication règne au XXe siècle Mais pas la véritable communication. celle qui règne à notre époque, c'est en majeure partie l'informatique et l'électronique.

Est-ce vraiment un bien pour l'humanité A mon avis je ne pense pas

Non, je ne dis pas qu'elle n'est pas pratique

Lorsque vous envoyez une note à deux mille kilomètres d'où vous êtes, c'est un superbe exploit mais je pense que cela ne fait qu'empirer les choses au lieu de les améliorer comme en était le but.

Les machines enregistrent ce nous leur apprenons mais ne peuvent en aucun cas sortir une autre information

Cela bloque les gens et ne les laissent s'exprimer qu'en appuyant sur des boutons toute la journée et en ayant en face de soi, un machine.

Prenons un exemple très simple.

Les malentendants et les non-voyants ne s'expriment qu'avec des gestes ou l'expression du visage, ils n'ont pas eu besoin de machines et cela depuis des siècles

Mais lorsqu'on réfléchit bien, après tout une machine n'est que le reflet de votre image intellectuelle et dont vous possédez seul le choix d'en changer.

Dans ce premier cas, on perçoit un traitement ambigu de la segmentation. L'élève passe à la ligne après des séquences qui comportent de un à trois segments qui pourraient correspondre à des phrases. Lorsqu'il s'agit d'un ensemble argumentatif, le scripteur ressent le besoin de neutraliser la segmentation par un affaiblissement de la ponctuation forte, ce qui a pour effet de conférer une certaine homogénéité sémantique au passage. Le texte comprend également des passages totalement morcelés dont la ponctuation de base est apparemment déficiente. Une analyse fine de l'exemple, que je n'ai pas le temps d'exposer ici, livre les conclusions suivantes : une continuité argumentative neutralise le point ou la majuscule ; la présence de la majuscule complétée par le passage à la ligne indique une énumération d'arguments, et la présence d'un point marque la fin d'une énumération. Cela revient à dire que ce qui paraissait aberrant à première lecture peut se comprendre à condition de prendre en compte à la fois l'implication du scripteur dans son écrit, c'est-à-dire une dimension pragmatique, et le processus d'élaboration de l'argumentation elle-même, c'est-à-dire une dimension cognitive. Je suis donc tentée de voir dans l'absence de paragraphes construits, les traces des différentes étapes de la mise en texte, les passages à la ligne et les blancs importants représentent en quelque sorte la matérialisation du temps nécessaire à l'élaboration de l'argument qui va être invoqué⁶.

LE TEXTE MONOLITHIQUE

L'autre possibilité est celle d'un texte monolithique comme en témoigne l'exemple suivant :

⁶ G. Boubnova (1995, pp. 5 -25), dans un article intitulé « Rapport dynamique entre l'oral monologal surveillé et l'écrit rédigé : une étude empirique »

A81- 2BOUL/PAT :

[...]

Les gens le plus souvent ne comprennent pas pourquoi ont expérimenté des produits sur les animaux mais c'est pour savoir les réactions qu'ils ont envers les hommes, on n'a pas le même organisme mais c'est très rechercher, donc les scientifiques mettent au point des produits pour réussir à combattre des maladies qui peuvent être parfois mortelle, il exercent ces produits sur les animaux. Qui peut aller parfois jusqu'à la mort de la bête. Maintenant si l'on a des médicaments tel que pour le mal de tête ou d'autre c'est grâce le plus souvent aux animaux. Dans les laboratoires, on est pas obligé de savoir tout ce qui se passe il doit y avoir des animaux qui souffrent après des injections de différents produits et aux bouts de quelques heures voir même quelques jours d'agonie c'est la mort. Il doit y avoir beaucoup de laboratoires de recherches qui exercent leur fonctions sur les animaux, mais que les gens ne sont pas au courant de leur fonctions.

La réponse au problème du défaut de ponctuation se trouve dans la notion de séquence. Ainsi, le développement se scinde en deux parties. La première « phrase », de *Les gens* à *sur les animaux*., fonctionne sur une série de propositions juxtaposées, alors que la progression thématique aurait réclamé le point. Or il se trouve que l'élève emploie la virgule pour ne pas briser un lien sémantique qu'il perçoit comme fort. En effet, on peut schématiser ainsi cette progression :

1- *Les gens* → incompréhension pour **l'expérimentation des produits** sur les animaux, mais → **connaissance des réactions** sur *les hommes* ;

de 1 à 2, le lien est assuré par *hommes* à valeur générique, ce qui autorise le pronom dit impersonnel ;

2- *on n'a pas le même organisme* (lié à **animaux**) *mais c'est très rechercher* ;

de 2 on passe à 3 probablement par le terme **rechercher** (bien que l'on ne sache pas vraiment à quoi réfère la tournure présentative) :

3- **donc** introduit la conséquence de ce qui a été préalablement énoncé ;

4- la phrase se clôt, en une boucle qui rejoint le début, sur la notion d'expérimentation.

5- *Qui peut aller parfois (...) grâce le plus souvent aux animaux*. La relative, outre le fait qu'elle engage le concept de *matrice référentielle* que je n'aurai pas le temps de développer ici, est dans le texte un cas isolé de sur-découpage qui a pour effet de mettre l'emphasis sur l'issue fatale, et inacceptable pour l'élève, réservée aux animaux d'expérimentation. La dernière phrase de ce passage est une concession faite à l'expérimentation, phrase dans laquelle l'absence de ponctuation secondaire lie fortement la découverte de médicaments efficaces à l'expérimentation animale.

6- Dernière phase du texte pour laquelle l'élève est allé à la ligne (sans alinéa), car il passe au commentaire de ce qui se produit dans les laboratoires. Il est possible d'appliquer le même type d'analyse que pour la première phase, ce qui donne brièvement :

1- Ce qui se passe dans les laboratoires (supposition) → animaux qui souffrent à cause des injections → agonie et mort.

2- Beaucoup de laboratoires qui cherchent et expérimentent sur les animaux,

3- mais ignorance des gens.

Ce dernier texte illustre un compromis des deux types évoqués plus haut :

A86- 1CMBA :

Essai : 15 ligne minimum (10 points)

« j'avais beau réfléchir, rien ne m'attirait »

ce comportement vous semble-t-il fréquent parmi les jeunes ? qu'en pensez-vous ?

oui car le jeunes pensent a jouer et à rêver, et surtout a vouloir faire comme ses parents quand ils seront plus grand, juste au jour où l'élève (*dans la marge* : arrive a un moment) où un professeur lui demandera ce qu'il voudra faire plus-tard je pense que cet attitude est normal car je crois que tous le monde et même moi avions fait ça.

donc je pense que c'est normal

cet agrenage car même
mes enfants ferons
la même chose plus tard
comme moi.

FINI (*écrit en oblique*)

Dans la première moitié du texte, la quasi-absence de ponctuation produit un effet de densité, comme si toutes les idées étaient agglutinées. En effet, comme le pensent M. Fayol et alii, moins la ponctuation est forte, plus les idées sont liées dans la hiérarchie des informations activées en mémoire. La deuxième moitié du texte, en revanche, présente un caractère ludique, voire une intention esthétique, proche de la disposition des vers de la poésie libre, comme si l'élève avait choisi de concilier les possibilités de l'écrit et celles, prosodiques, de la poésie (*cf.* la mention *FINI* en oblique).

2.3. LA PONCTUATION ET LA PLANIFICATION EN DECODAGE

Les traces de surface précédemment décrites en production devraient aussi permettre au lecteur d'élaborer, en compréhension, un « modèle mental » à partir du texte (J.-N. foulon, L. Chanquoy, M. Fayol, 1989). J.-M. Passerault, quant à lui, affirme que chez le compreneur, la ponctuation sert à instaurer des liens plus ou moins forts dans la structuration qu'il bâtit : « *Les marques de ponctuation, en lecture, constituent des instructions de traitement des relations entre unités* » (1991, P.95), « [...] elle [la ponctuation] marque également l'activité de planification textuelle par laquelle l'auteur du texte indique la manière dont il souhaite voir son texte traité par le lecteur » (1991, p.94). Ainsi, dès 13-14 ans, les lecteurs estiment qu'un texte ponctué en adéquation avec le script maîtrisé par le « modèle-mental » est lu plus facilement et plus vite qu'un texte à la ponctuation déviante (Fayol et alii, 1989). Loin d'être exclusivement une contrainte arbitraire subie par le lecteur, la ponctuation favorise aussi le décodage en mettant en activité différents types de mémoire à des moments précis.

L. Chanquoy et M. Fayol, comme J.-M. Passerault et D. Chesnet (1991), pensent que ces marques sont par conséquent utilisées comme indices dans la gestion des traitements sur le texte. Ainsi, le lecteur peut garder en mémoire les informations et différer l'organisation de son texte jusqu'à ce qu'ils parviennent à certains endroits propices pour traiter ses informations et les intégrer. Cette gestion de l'information vaut d'ailleurs également pour la résolution des anaphores incohérentes que nous n'aurons pas le temps de développer ici. La ponctuation, notamment les points et les virgules perçus « à l'avance » en vision périphérique, permettent d'anticiper les unités et de mieux gérer les traitements à effectuer. Dans le cadre du décodage, la phrase et/ou la proposition semblent être des unités de traitement. Mais dès que l'on dépasse cette frontière, seul le sens subsiste et non plus le souvenir exact de la structure de la phrase et/ou la proposition. Ce qui explique que lorsqu'un lecteur aborde un texte mal ponctué qui n'est pas de sa facture, le décodage est rendu très difficile par la perte des repères périphériques anticipateurs de la construction de l'interprétation. Cela oblige le décodeur à sans cesse revenir sur sa lecture au lieu de la faire progresser, afin de valider ou d'invalidier les différentes hypothèses possibles. Ce phénomène est donc source d'un

réel malaise pour le lecteur, continuellement obligé de procéder à des rectifications et réajustements au lieu de bénéficier du confort d'une validation systématique.

Pour quitter le domaine phrastique, le marquage des paragraphes a bien évidemment un rôle à jouer sur la perception de l'économie macro-structurale du texte, mais il assure également la gestion des traitements intégratifs en cours de lecture, activité pour laquelle la mémoire de travail a une importance cruciale. En effet, selon J. -M. Passerault et D. Chesnet, celle-ci permet d' « *assurer le maintien temporaire d'information pendant que la lecture se poursuit, afin de permettre une mise en relation entre les informations actuelles et les informations préalablement lues.* [Le paragraphe est] *un signe physique qui montre une clôture et donc un endroit où a lieu un processus d'intégration important des informations.* » Ce phénomène a été mis en évidence par le fait que les pauses étaient plus longues *après* les marques qu'avant. On peut donc en conclure, avec J.-P. Jaffré (1991, p.18), que « *si l'écrit ne se confond pas avec l'oral, il n'en est pas non plus complètement différent. Sur le plan cognitif, l'autonomisation de l'écrit apparaît plutôt comme le résultat d'une maturation, d'une autonomisation des compétences graphiques. Mais pour s'approprier l'écrit, ponctuation comprise, les jeunes enfants doivent se servir de leurs connaissances linguistiques et donc de leurs compétences orales.* » (c'est moi qui souligne).

Je postule pour ma part qu'au cours de l'acquisition de ces compétences graphiques, l'utilisation des compétences orales s'incarne dans le mode d'expression scriptural, qui devrait en principe être transitoire. Néanmoins, j'ai observé que ce mode d'expression, bien maîtrisé, peut prendre le statut de procédé stylistique produisant un « effet d'oral ».

2.4. CONCLUSION PARTIELLE

Les textes que nous avons analysés, en dépit de leurs oppositions formelles, ont ceci en commun de fonctionner sur un principe de découpage autre que celui de la phrase. Cl. Blanche-Benveniste (1993, p.14) affirme : « *La plupart des linguistes qui se sont intéressés à la description des langues parlées ont renoncé à utiliser la notion de 'phrase' comme unité de description. [...] Si ces opinions sont fondées, dire que nous parlons en faisant des phrases serait alors aussi absurde que dire que nous parlons en faisant des fautes d'orthographe.* »

En revanche, j'estime que la ponctuation et la segmentation des unités, opérations présentes dans le processus de linéarisation, loin d' « écraser » le texte dans une dimension plane, restituent à celui-ci une profondeur, puisqu'elles sont le reflet du lien hiérarchique qui unit les éléments conceptuels mis en œuvre dans une activité langagière. Enfin, les spécificités présentées par les textes de mon corpus, dans le cadre de ces opérations, mettent à jour la matérialisation dans l'écrit des facultés mémorielles auxquelles les scripteurs ont simultanément recours, traces qui devraient être occultées dans le produit fini que représente l'écrit normé. J'estime pour ma part que ces traces révèlent également un comportement langagier qui s'inscrit normalement dans des conditions de production orale. C'est ce que je me propose d'exposer dans une dernière partie.

3. LA SCRIPTORALITE OU COMMENT L'ECRIT EST PRODUIT EN SITUATION DE COMMUNICATION ORALE MEMORIELLE.

L'étude du corpus a donné lieu à une analyse dans le cadre d'une grammaire de l'oral appliquée à des productions écrites. Je ne développerai pas cet aspect mais je m'attacherai à montrer que les élèves écrivent comme s'ils se trouvaient en présence de leur enseignant. Cette représentation mentale de la situation de communication orale est la propriété même de ce que j'ai nommé le discours « scriptoral ».

Cette orientation cognitive et pragmatique convient particulièrement à l'analyse des textes à dominante argumentative. En effet, il s'agit de convaincre son lecteur, en l'occurrence son professeur. Du coup, l'écrit devient le vecteur privilégié d'une conversation⁷

3.1. LES EFFETS DU SCRIPTEUR SUR SON LECTEUR

3.1.1. LE *HIC ET NUNC*

Nombreux sont les textes où l'élève se pose en locuteur dans son « *hic et nunc* ». Ainsi, il s'engage souvent en employant la première personne alliée à des verbes tels que *penser*, *croire* ou *se demander*. Il va jusqu'à employer ses propres coordonnées spatio-temporelles :

A40- 2CAS :

[...] Une communication moderne permet aussi l'enrichissement de la culture de chacun parce que plus moderne donc plus efficace (**je pense**)

En Amérique, **surtout en ce moment** pour les élections présidentielles [...].

L'élève renvoie ici à des événements extra-textuels qui ne valent que par référence au moment de production de son argumentation. Lorsqu'il constitue l'essentiel de l'argumentation, cet ancrage est incompatible avec l'exercice en question qui requiert une certaine prise de distance, du moins au niveau du style, d'avec les éléments extra-textuels conjoncturels. Ceux-ci ne peuvent que servir d'exemple ponctuel et non fonder l'argumentation à proprement parler.

3.1.2. LE LIEN SCRIPTEUR/LECTEUR

D'autre part, le discours mené mentalement inclut l'interlocuteur comme s'il était présent. Ce lien fortement teinté d'affectivité se traduit par différentes marques dont la première est le questionnement rhétorique :

AQ5 :

[...] Il est vraie que les grand reportère son à l'affut de sujet qu'il appel des scoup car il save que cela intéresera le lecteur ou le telespectateur. Pourquoi ? et bien tous simplement parce que les lecteurs de magazine son curieux il veule être de plus en plus informer de se qui se passe dans le monde, [...]

⁷ F. Gadet et alii (1995) ont mené une enquête auprès des apprentis et ont trouvé que 66% des apprentis de professions en contact avec la clientèle se sentent plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral. Les jeunes gens précisent : « A l'oral, on rigole de moi. A l'écrit, on peut hésiter, gommer, recommencer, tandis qu'à l'oral il faut réfléchir avant et non pendant. A l'écrit, on n'est pas gêné **pour parler, pour dire ce qu'on pense** (c'est moi qui souligne). L'écrit, c'est plus personnel, l'oral, ça fait peur. » On remarquera également l'étrange appréhension de l'oral qui semble être l'expression de quelques chose de préalablement arrêté, et non pas création verbale simultanée à la prise de parole.

A11- Term CAP MEAG :

[...]

Cependant mon avis n'est pas du tout partagé, avec l'auteur, [...]. Maintenant pour moi une publicité évoque quoi ? Elle évoque surtout des expressions superficielles. [...]

Dans les deux cas, le questionnement est censé laisser à l'interlocuteur le temps de prier le locuteur de poursuivre son raisonnement. Ce qui n'est pas le cas. Mais l'interrogation en tant qu'acte de langage a la vertu d'interpeller l'interlocuteur, qu'il réponde ou non. L'autre technique consiste en une espèce de *captatio benevolentiae* qui cherche à impliquer le lecteur dans le développement même de l'argumentation :

A41- 2CAS :

[...] Dans certain pays (ou toutes les familles) on ne peut se permettre à un tel investissement, Pourtant ces personnes sont comme vous et moi, ce sont des êtres humains.

Cet exemple est frappant parce que l'élève en appelle à une commune humanité en se plaçant sur le même plan que son lecteur. L'extrait qui suit engage une autre stratégie en produisant un effet de dialogue, car la question telle qu'elle est formulée semble être la reprise d'une question de même contenu, mais posée par l'interlocuteur. Cela donne vraiment l'illusion que celui-ci est présent :

AQ8 :

1°) **Si je trouve ce texte émouvant, bien sûr que oui** car toutes personnes sensibles éprouvent obligatoirement quelque chose face à ce texte.

Dans ce cas, il est normal que le scripteur réponde immédiatement puisqu'il reformule la question qu'on lui a déjà posée, et ce comme pour se donner le temps de trouver sa réponse.

Enfin, un dernier procédé employé par l'élève vise à impliquer le lecteur par une espèce de balisage didactique, par lequel le scripteur s'assure du bon décodage de son argumentation. Ainsi, les marques peuvent consister en des annonces de procédure :

A18- CAP :

Je vais vous donner quelques règles de discipline non difficile à comprendre [...].

A11 :

Je m'explique, dans une publicité de yaourt « BA » [...]

L'élève va jusqu'à tenir un métadiscours sur son argumentation ; la fonction de cette autocritique consisterait à prévenir d'éventuelles objections émanant de l'interlocuteur présent ; l'emploi du démonstratif neutre ça réfère en bloc au commentaire du spot publicitaire et dispense de faire un bilan détaillé :

A11 :

J'ai un peu schématisé mais globalement c'était ça ! Que faire dans ces cas là, [...]

Enfin, en A46 et A41, l'impératif agit comme une injonction à laquelle le lecteur ne peut se dérober :

A46- 2CAS :

[...] **Prenons** un exemple très simple.

A41- 2CAS :

Revenons seulement dix ans en arrière, un ordinateur dans un foyer [...]

Nous avons pu constater que pour l'élève, tous les artifices rhétoriques sont bons pour attirer le lecteur dans sa sphère ; les marques que nous avons isolées révèlent même une présence virtuelle de ce dernier. Celle-ci favorise donc un rapport privilégié locuteur/interlocuteur, qui existe dans des situations de communication orale et qui se fonde la plupart du temps sur un présupposé de connivence⁸.

3.2. LES ELEMENTS D'UNE SITUATION DE COMMUNICATION ORALE REELLE OU LE SIMULACRE D'UNE CONVERSATION « A BATONS ROMPUS

Le lien de connivence ou d'intimité évoqué précédemment autorise du coup un simulacre de conversation « à bâtons rompus ». Les textes à dominante argumentative foisonnent d'exemples qui comportent des expressions que les conventions bannissent d'un écrit scolaire. On y trouve des locutions interjectives :

AQ6 :

[...] si ceux-ci font un reportage sur le SIDA qui est beaucoup d'actualité à notre époque, **et bien** il faut qu'un article soit meilleur qu'un autre [...]

A41- 2CAS :

- Comment ferait certaine personne [...]. Ils devraient faire un voyage, mais **dieu merci** le téléphone et le courrier y remédient [...]

Ou bien des expressions qui traduisent une forte implication du locuteur :

A28 :

[...] L'Adolescence [...] La voie se transforme, l'acné se développe plus ou moins vite la sexualité aussi. **Je ne pourrais vous dire** si les filles supportent mieux le choc que les garçons.

A12- Term MEAG :

[sur la publicité pour *Mir Express*]

[...] mais si vous laissez deux jours vous n'avez plus qu'à jeter vos affaires, car elles sont trop petites. **Alors moi je n'appelle pas ça la plus belle expression** car il y règne toujours quelque part un univers de mensonges [...].

AQ1 :

[...] Car en période de guerre, on ne s'occupe pas de savoir s'il y a des enfants, on lâche les bombes **et c'est tous**. [...] **Je préfère ne pas imaginer l'enfer que ça doit être**. [...]

Enfin, on note des écarts de registre langagier par rapport à ce qui est communément attendu dans pareil texte :

A76- 2PLO :

[...] on se demande même pourquoi il Recherche à se faire Remarqué **OK dans certaine condition** mais quand ses pour le plaisir je ne vois pas pourquoi. [...]

L'extrême est même atteint lorsque l'écrit retranscrit l'oralisation elle-même, renchérie par une théâtralisation de la parole ; celle-ci permet au scripteur/locuteur d'exploiter toutes les ressources d'un discours polyphonique qui prend en charge, dans sa seule prise de parole, les rôles différents qu'il met en scène pour séduire son lecteur. Ainsi fonctionne le texte suivant :

⁸ Je n'aurai pas le temps de développer ici cette question, mais je renvoie aux travaux de D. Sperber et D. Wilson (1986 ; 1989 pour la traduction) : *La pertinence. Communication et cognition*, Minuit, Paris ;

A29 :

[...]

développement :

on pense toujours que l'enfance est plus facile à supporter que l'adolescence **est bienoui, c'est vrai**. [...] on ne comprend rien du tout, on se demande **se qui nous raconte**. [...] **Bien sur**, quand on est adolescent, on veut toujours se débrouiller seul, mais **bien sur** on aura toujours nos parents qui nous disent **faut pas faire ça et faut faire cela**. **Bien sur**, dans notre tête, on sera toujours un peu enfant dans un coin de notre corps. **Regardez**, quand on est enfant, on ne découvre pas les mêmes chose que quand on est adolescent. Car un enfant découvre tout pour la première fois alors que nous les adolescent c'est du déjà vu, **enfin**, presque vus.

[...] Tout ce qu'on voit à l'air, beau, amusant c'est pour cela qu'on dit **vaut mieux rester enfant que devenir adolescent**.

Ce type de production n'est pas étranger à la nature du sujet à traiter ; en effet, lorsqu'il engage une opinion personnelle, une prise de parti, il libère une charge émotionnelle importante. Or j'ai pu observer les phénomènes décrits ci-dessus essentiellement dans les textes à dominante argumentative qui faisaient appel aux convictions intimes des élèves, à la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Ces textes sont d'ailleurs émaillés de nombreuses marques affectives traduites dans un vocabulaire axiologique qui couvre une large palette de sentiments allant de la compassion à l'exaspération. Il en va de même lorsque l'élève peut entrer dans un processus d'identification avec un personnage de son texte. Il est indéniable que la formulation même du sujet induit un mode de réponse dans l'écrit de l'élève, qui a lui aussi à voir avec la *scriptoralité*. Mais je ne pourrai pas non plus traiter cet aspect de la question aujourd'hui.

CONCLUSION

Au fil de cet exposé, nous avons observé, dans un premier temps, de quelle manière l'oral est saisi dans l'écrit des élèves et par lui. Nous avons également remarqué que ce mode d'expression *scriptoral* implique des partenaires actifs, dans une production qui ne peut plus accepter d'être traitée comme un produit plat et linéaire, mais qui requiert au contraire que l'on restitue une profondeur au texte, à savoir celle que lui confère l'activité mémorielle du scripteur. De ce fait, le texte en échec ne doit plus être considéré comme tel ni pour lui-même, c'est-à-dire comme un produit fini qui déroge aux règles canoniques de l'écrit, mais comme un formidable instrument de connaissance portant sur l'activité de production des élèves. De la sorte, ce sont les « erreurs » mêmes qui portent en elles les possibilités d'élaboration de leurs propres remèdes. Autrement dit, la *scriptoralité*, outre son effet stylistique parfois marqué, représente, sous la forme d'un système, la matérialisation de compétences intermédiaires qui ne demandent qu'à être développées, encadrées et canalisées vers un objectif pédagogique donné.